



**DANIELA SANTOS
CRUZ**

**RIMAS E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NO 1.º CICLO**



**DANIELA SANTOS
CRUZ**

**RIMAS E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA NO 1.º CICLO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente: Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada, Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal: Professora Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal - Orientador: Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Cristina Manuela Sá, pela disponibilidade, dedicação e apoio que sempre demonstrou.

A toda a minha família, pela força, pelo apoio e ânimo ao longo de todo o percurso.

À minha colega de estágio, Janeth Sousa, pelo companheirismo ao longo deste desafio.

À Professora Virgínia Almeida, orientadora cooperante, pela forma com que nos acolheu e por tudo o que nos ensinou.

Às crianças da escola onde implementei o projeto.

Palavras-chave

Leitura; Escrita; Consciência fonológica; Rima; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Resumo

O presente estudo pretendia desenvolver a consciência fonológica em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

Assim, concebemos, implementamos e avaliamos uma intervenção didática, que incidiu sobre a manipulação de sílabas, constituintes silábicos e fonemas, a correspondência grafema-fonema e a abordagem da rima.

Recolhemos dados relativos ao seu desempenho em atividades envolvendo a consciência fonológica e a sua competência para fazer uso dos conhecimentos adquiridos sobre a rima em diversas situações de leitura e escrita.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que os alunos tinham efetivamente adquirido conhecimentos sobre a rima e desenvolvido competências relacionadas com a consciência fonológica, que atenuaram as suas dificuldades em leitura e escrita.

Keywords

Reading; Writing; Phonological awareness; Rhyme; Primary Education.

Abstract

This study aimed to develop the phonological awareness of children attending Primary Education, who presented a poor performance in reading and writing.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention focused on the manipulation of syllables, their components and phonemes, the correspondence grapheme/phoneme and the study of rhyme.

We collected data concerning the pupils' phonological awareness and their ability to use rhymes in reading and writing, through the activities included in the didactic intervention.

The content analysis of these data revealed that the pupils had acquired knowledge concerning the rhyme and developed competences related to the phonological awareness, which led to a better performance in reading and writing.

Mots-clés

Lecture ; Écriture ; Conscience phonologique ; Rime ; École primaire.

Résumé

Cette étude avait pour but de développer la conscience phonologique chez des élèves de CE2, qui présentaient des problèmes en lecture et écriture.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique centrée sur la manipulation de syllabes et de leurs éléments, ainsi que de phonèmes, la correspondance graphème/phonème et l'étude de la rime.

On a recueilli des données concernant la performance des élèves dans des activités liées à la lecture et à l'écriture impliquant le recours à la conscience phonologique et à la rime. L'analyse de contenu de ces données a révélé que les élèves avaient acquis des connaissances sur la rime et développé leur conscience phonologique, ce qui avait amélioré leur performance en lecture et écriture.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Problemática.....	1
2. Questões de investigação.....	2
3. Objetivos de investigação.....	2
4. Fundamentação teórica.....	3
5. Metodologia de investigação.....	3
6. Organização do relatório.....	4

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Consciência fonológica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	6
1.1. Sua natureza.....	6
1.2. Tipos de consciência fonológica.....	8
1.3. Desenvolvimento da consciência fonológica.....	12
Capítulo 2 – Rimas e consciência fonológica.....	13
2.1. Conceito de rima.....	13
2.2. Sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica.....	14
2.3. Rimas e casos de leitura.....	14
2.4. Estratégias didáticas de abordagem das rimas e desenvolvimento da consciência fonológica	15

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Metodologia de investigação.....	18
3.1. Caracterização do estudo.....	18
3.2. A intervenção didática.....	19
3.2.1. Contextualização.....	19

3.2.2. Descrição da intervenção didática.....	19
3.2.2.1. Primeira sessão.....	19
3.2.2.2. Segunda sessão.....	20
3.2.2.3. Terceira sessão.....	21
3.2.2.4. Quarta e quinta sessão.....	22
 Capítulo 4 –Análise dos dados e interpretação dos resultados.....	23
4.1. Manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema- fonema.....	23
4.2. Rimas.....	29
 Capítulo 5 – Conclusões e sugestões.....	36
5.1. Conclusões.....	36
5.1.1. Relativas à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema- fonema.....	36
5.1.2. Relativas às rimas	37
5.2. Sugestões.....	38
5.3. Limitações do estudo.....	39
5.4. Sugestões para outros estudos.....	40
 BIBLIOGRAFIA.....	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Constituintes da sílaba.....	9
Figura 2 – Tipos de ataque	9
Figura 3 – Tipos de rima.....	10
Figura 4 – Tipos de núcleo	11
Figura 5 – Codas não ramificadas no Português	11

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras/expressões indicadas no jogo <i>Reciclagem de palavras/expressões</i> (sessão 2).....	23
Quadro 2 – Desempenho em manipulação de elementos de palavras (sessão 2).....	25
Quadro 3 – Desempenho em identificação e manipulação de sílabas (sessão 1).....	27
Quadro 4 – Desempenho em correspondência grafema-fonema (“casos de leitura”) (sessão 1).....	28
Quadro 5 – Desempenho em correspondência grafema-fonema (“casos de leitura”) (sessão 3).....	28
Quadro 6 – Desempenho em identificação e manipulação de rimas (sessão 1).....	29
Quadro 7 – Desempenho em identificação e manipulação de rimas (sessão 3).....	30
Quadro 8 – Desempenho no uso de regras de versificação (sessão 4).....	31
Quadro 9 – Desempenho relativo ao esquema rimático (sessão 4).....	31
Quadro 10 – Desempenho no uso de rimas (sessão 4).....	32
Quadro 11 – Rimass usadas pelos alunos nas quadras escritas (sessão 4).....	33

ANEXOS

Anexo 1 –Planos das sessões da intervenção didática.....	44
Anexo 2 – Recursos didáticos usados nas sessões.....	51
Anexo 3 – Letras alternativas para uma canção explorada na aula.....	55
Anexo 4 – Novas quadras escritas pelos alunos para uma canção de Natal.....	57
Anexo 5 – Análise por grupo das estrofes criadas para a canção de Natal.....	61

INTRODUÇÃO

1. Problemática

"Da prática educacional, terapêutica e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita."

(Freitas et al., 2007, p. 8)

O nosso estudo tem como título *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo do Ensino Básico* e refere-se essencialmente à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Escolhemos este tema de trabalho, por uma questão de gosto pessoal e por apresentar uma dimensão lúdica. Assim, deu-nos a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica com os alunos, de uma maneira agradável, que os fizesse aderir às atividades propostas e, por conseguinte, facilitasse a aprendizagem.

Além disso, pareceu-nos pertinente abordar este tema com crianças que estavam a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico e tinham muitas dificuldades na leitura e na escrita. Sabemos, a partir da investigação nesta área, que desenvolver a consciência fonológica desde cedo é fundamental, porque facilita aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita e permite ultrapassar dificuldades nestes domínios.

Sabemos também que as rimas são uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento da consciência fonológica, porque são percebidas através do som. Destemodo, a criança necessita de prestar atenção aos fonemas e não ao significado das

palavras, percebendo que a língua não só exprime um enunciado com significado, mas também com uma forma. Além disso, determinar o que rima entre palavras permite identificar semelhanças e diferenças entre elas, que chamam a atenção para aspetos da correspondência grafema/fonema.

Assim, com a nossa intervenção didática, pretendíamos abordar as rimas para desenvolver a consciência fonológica de alunos a frequentar o 3º ano de escolaridade e colmatar dificuldades que manifestavam na leitura e na escrita.

2. Questões de investigação

Através da realização deste estudo pretendíamos obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias poderemos usar para desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Será que a exploração de rimas pode contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita relacionadas com a consciência fonológica?

3. Objetivos de investigação

Com este estudo pretendíamos também atingir alguns objetivos.

Basicamente, queríamos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática que permitisse:

- Desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico:
- Recorrer à identificação de rimas para trabalhar a correspondência grafema/fonema.

4. Fundamentação teórica

O estudo que realizamos incidiu sobre a consciência fonológica, a sua ligação com as rimas e o papel que estas podem desempenhar no desenvolvimento da consciência fonológica, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, contemplou o

desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita.

A fim de o fundamentar teoricamente, foi feita pesquisa e revisão bibliográfica sobre os seguintes tópicos:

- Consciência fonológica no 1.º Ciclo do Ensino Básico
 - Sua natureza,
 - Tipos de consciência fonológica,
 - Desenvolvimento da consciência fonológica;
- Rimas e consciência fonológica
 - Conceito de rima,
 - Sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica e os “casos de leitura”,
 - Estratégias didáticas de abordagem das rimas e desenvolvimento da consciência fonológica.

5. Metodologia de investigação

No sentido de dar resposta às questões de investigação formuladas e de determinar até que ponto tínhamos atingido os objetivos de investigação previstos, recorreremos a uma metodologia do tipo qualitativo: o estudo de caso.

Pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às características do nosso estudo, porque permite aprofundar mais a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados e, conseqüentemente, tirar melhores conclusões.

Assim, levamos a cabo uma intervenção didática com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, a frequentar o 3º ano de escolaridade de uma escola situada na cidade de Aveiro. As atividades realizadas estavam centradas na exploração de rimas para desenvolver a consciência fonológica.

Os dados a analisar foram recolhidos durante as sessões da nossa intervenção didática, a partir da observação direta do grupo (que deu origem a notas de campo) e de trabalhos realizados pelos alunos no decurso das atividades que lhes propusemos.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu-nos: reconhecer e descrever alterações no desempenho dos alunos, verificar a sua evolução e encontrar possíveis causas para os fenómenos observados.

6. Organização do relatório

Este relatório está dividido em cinco capítulos.

Os dois primeiros são consagrados ao enquadramento teórico.

No Capítulo 1, abordamos o tópico Consciência fonológica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Capítulo 2, tratamos do papel desempenhado pelas rimas no desenvolvimento da consciência fonológica.

Os três restantes capítulos dizem respeito ao estudo empírico que levamos a cabo.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de investigação usada, descrevemos o contexto em que decorreu o nosso estudo empírico e as sessões da intervenção didática e tecemos alguns comentários sobre a forma como esta decorreu.

No Capítulo 4, apresentamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados.

Por fim, o Capítulo 5 é dedicado à apresentação das conclusões e sugestões. São ainda referidas as limitações do nosso estudo e apresentadas propostas para outros estudos relacionados com a nossa problemática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Consciência fonológica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Sua natureza

A consciência fonológica refere-se "*à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral*" (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 9).

É uma capacidade complexa, pois, apesar de o discurso oral ser percecionado como um *continuum*, este encerra em si uma grande variedade de unidades, que é necessário saber identificar e manipular: palavras, sílabas, constituintes silábicos e fonemas. A manipulação da cadeia sonora implica os processos de consciência fonológica, que passam por segmentar e reconstruir.

Segundo Inês Sim-Sim (1998, p. 226), "*o reconhecimento de palavras é mais rápido do que o de sílabas e este mais célere do que o de unidades mínimas de som, fonemas*". A mesma autora (Sim-Sim, 1998) considera ainda que a segmentação e a reconstrução são processos de consciência fonológica e que a reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação.

A identificação e a manipulação das unidades do discurso oral e a compreensão das relações que este mantém com o discurso escrito exigem uma maturidade cognitiva que a criança vai desenvolvendo progressivamente entre os 2-3 e os 5-6 anos.

Segundo Maria João Freitas e equipa (Freitas *et al.*, 2007), a medida/extensão da consciência fonológica da criança é dada pela sua capacidade de pensar na unidade "palavra" e de a isolar num contínuo de fala e de identificar as unidades fonológicas existentes no seu interior: sílabas, unidades constituintes da sílaba e sons da fala (fonemas).

O conhecimento dessas unidades e a capacidade de as manipular são indispensáveis para aceder à comunicação escrita, englobando a compreensão na leitura e a produção escrita. De facto, para tanto, a criança precisa de apreender os fonemas do discurso oral e de os relacionar com os grafemas do discurso escrito.

Segundo Marilyn Jager Adams e equipa (Adams *et al.*, 2006), conhecer as correspondências grafema-fonema admitidas na sua língua é indispensável para a criança aprender a ler e escrever e fazê-lo de forma adequada.

Essas correspondências estão longe de ser unívocas:

- Um fonema pode ser representado por mais do que um grafema; em Português, por exemplo, o fonema [z], pode ser representado pelas letras *z* (*zebra*), *s* (*casamento*) ex (*exílio*);
- Um só grafema pode representar vários sons; por exemplo, a letra *g* pode corresponder a [g] (*gato*) ou [ʒ] (*ginásio*, *longe*).

O facto de essas correspondências estarem longe de ser unívocas torna-as difíceis de apreender/aprender.

Para Maria João Freitas e equipa (cf. Freitas *et al.*, 2007, p. 13), a consciência fonológica pode manifestar-se:

- De forma implícita, através da sensibilidade natural aos sons das palavras da língua; por exemplo, utilizando apenas a audição, uma criança consegue distinguir o miar de um gato dos sons do Português ou de uma língua estrangeira;
- Mas também de forma explícita, pela análise voluntária dos aspetos fonémicos da língua.

Como já foi referido, a aprendizagem da leitura e da escrita está estreitamente relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, pois esta aprendizagem depende intimamente da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita), que, por sua vez, dependerá do desenvolvimento da consciência fonológica. De facto, a aprendizagem do código alfabético de uma determinada língua envolve necessariamente o estabelecimento de correspondências entre unidades do oral e unidades da escrita. Segundo Maria João Freitas e equipa (Freitas *et al.*, 2007), a escola deve promover o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, através de um trabalho organizado, sistemático e gradual incidindo sobre a sensibilidade a aspetos fonológicos da língua.

No nosso estudo, interessou-nos particularmente a segunda vertente de abordagem da consciência fonológica acima referida, assente na explicitação dos fenómenos observados e dos princípios a eles subjacentes. De facto, através do trabalho em torno da rima e de casos de leitura, procuramos levar alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico a analisar voluntariamente aspetos fonémicos da língua.

1.2. Tipos de consciência fonológica

Como já foi referido, a manifestação da consciência fonológica da criança reflete-se, por exemplo, na sua capacidade de reconhecer palavras na fala e de separar as unidades fonológicas que as constituem.

Nela podemos distinguir (Freitas, Alves & Costa, 2007; Lourenço & Sá, 2015):

i) A *consciência silábica*, que permite isolar sílabas (exemplo: ca-va-lo);

ii) A *consciência intrassilábica*, que permite separar unidades dentro da sílaba (exemplos: c.a-v.a-l.o);

iii) A *consciência fonémica ou segmental*, que permite isolar sons da fala (c.a.v.a.l.o).

A *consciência silábica* está, portanto, associada à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra. Antecede o conhecimento da existência da *consciência intrassilábica* (relativa aos constituintes silábicos) e da *consciência fonémica* (relativa aos sons da fala). Quando observamos as primeiras tentativas de escrita silábica das crianças, facilmente constatamos que estas têm uma noção intuitiva da sílaba, mesmo antes de conhecer o conceito, isto é visível quando “escrevem” uma palavra usando tantos elementos como o número de sílabas que nela identificam (Freitas, Alves & Costa, 2007; Lourenço & Sá, 2015). É de desenvolvimento mais rápido do que a *consciência intrassilábica* e a *consciência fonémica* (Freitas, Alves & Costa, 2007; Sim-Sim, 1998).

A *consciência intrassilábica* permite identificar e manipular grupos de sons dentro da sílaba: por exemplo, a partir da palavra *prato* podemos criar uma nova palavra (*pato*), já que a sua primeira sílaba é constituída pelo segmento [pr] que engloba dois sons, sendo o [p] um deles.

A *consciência fonémica* permite focalizar a atenção nas unidades mínimas dos sons – os fonemas. Sabe-se – a partir da investigação realizada por Sim-Sim e Veloso (citados por Freitas *et al.*, 2007, p.12) – que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento desta, quando iniciam a aprendizagem formal (que, no caso de Portugal, ocorre aos 6 anos, para a maior parte delas, com o ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico).

Em suma, a sílaba apresenta-se como uma unidade fundamental, em termos de consciência fonológica.

O *Dicionário de Termos Linguísticos* define-a como a "unidade de pronúncia tipicamente maior que um simples som e menor que uma palavra. A noção de sílaba é muito real para os falantes nativos e é muitas vezes usada num sentido quase técnico na conversação diária. Uma palavra pode ser pronunciada a soletrar como ga-ti-nhar e um bom dicionário indicará onde estas divisões ocorrem na escrita, fornecendo assim informação acerca de como uma palavra pode ser 'hifenada'."(Xavier & Mateus, 1990, p. 333).

É ainda de referir que (Freitas, Alves & Costa, 2007):

- Numa palavra, a presença de uma vogal indica a presença de uma sílaba;
- Os restantes elementos da sílaba (consoantes e semivogais) se organizam em torno da vogal, que constitui o seu centro.

Logo, a sílaba tem vários constituintes internos (*oataque*, *arima*, *onúcleo* e *acoda*), que se encontram organizados hierarquicamente da forma descrita na figura abaixo apresentada (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 14):

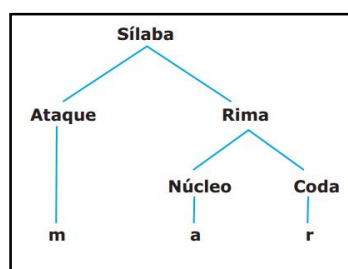


Figura 2 – Constituintes da sílaba

De seguida, vamos analisar cada um destes constituintes.

Existem três tipos de *ataque*, conforme se pode ver na figura seguinte (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 14):

Tipos de Ataques	Exemplo
Ataque simples	pé
Ataque vazio	_é
Ataque ramificado	pre.go

Figura 2 – Tipos de ataque

O *ataque simples* refere-se a uma consoante à esquerda da vogal (como acontece, por exemplo, na palavra pá).

No caso do *ataque vazio*, como o próprio nome indica, à esquerda da vogal não existe(m) consoante(s) (como se pode ver, por exemplo, em *alho*).

O *ataque ramificado* é constituído por mais do que uma consoante à esquerda da vogal (como acontece, por exemplo, em braço).

Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos* (Xavier & Mateus, 1990, p. 325), a *rima* é uma "unidade da fonologia métrica que é um constituinte silábico formado pelo núcleo (obrigatório) e pela coda (não obrigatório) de uma sílaba".

Maria João Freitas e colegas (2007) sublinham o facto de que entre estes dois sons existe uma relação fonológica mais forte do que entre os do ataque e os do núcleo.

A *rima* pode ser dos seguintes tipos (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 16):

Tipos de Rimas	Exemplo
Rima não ramificada	má
Rima ramificada	mal mãe mar

Figura 3 – Tipos de rima

Como se pode ver no quadro acima, a *rima não ramificada* é constituída apenas pelo *núcleo* (como acontece, por exemplo, em fé).

A *rima ramificada* é constituída pelo *núcleo* e pela *coda* (como se pode ver em par).

Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos* (Xavier & Mateus, 1990, p. 260), o *núcleo* é o "elemento interior da rima de uma sílaba, precedido pelo ataque e seguido pela coda. É geralmente constituído por uma vogal ou por uma vogal e semi-vogal." Logo, o *núcleo* corresponde à vogal que define a sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal.

No caso da associação entre vogais e semivogais:

- Se a vogal ocorrer depois da semivogal, trata-se de um ditongo crescente (como acontece, por exemplo, em *água* e *goela*).

- Mas, se a vogal ocorrer antes da semivogal, trata-se de um ditongo decrescente (como acontece, por exemplo, em *pau* e *joia*).

A Figura 4 mostra-nos que existem dois tipos de *núcleo* (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 15):

Tipos de Núcleos	Exemplo
Núcleo não ramificado	pá
Núcleo ramificado	paí (ditongo decrescente [aj]) cau.da (ditongo decrescente [aw]) pia.da* (ditongo crescente [ja]) toa.lha (ditongo crescente [wa])

Figura 4 – Tipos de núcleo

Pode-se falar de:

- *Núcleo não ramificado*, formado apenas por uma vogal (como acontece, por exemplo, em *fado* e *mal*);

- *Núcleo ramificado*, formado por uma vogal e uma semivogal (como acontece, por exemplo, em *mau* e *réu*).

A *coda* é outro constituinte da sílaba que diz respeito à(s) consoante(s) à direita da vogal. Na língua portuguesa as *codas ramificadas* são raras, por exemplo: *obstáculo*, *perspetiva*. Seguem alguns exemplos, na figura abaixo, de *codas não ramificadas* (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 16):

Codas não ramificadas	
pas.ta	som [ʃ]
rus.ga	som [ʒ]
mal.ga	som [t]
mar.co	som [r]

Figura 5 – Codas não ramificadas no Português

De seguida, vamos ver como se pode promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

1.3. Desenvolvimento da consciência fonológica.

O desenvolvimento da consciência fonológica implica a realização de trabalho focado na identificação das unidades fonológicas relevantes – as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala – e na sua manipulação, através de processos de análise – ligados à decomposição da sílaba nos seus constituintes – e de síntese – ligados ao uso desses constituintes para recompor a sílaba em que foram identificados e construir outras sílabas em que eles também figurem (Lourenço & Sá, 2015).

Assim, para desenvolver capacidades relacionadas com a consciência fonémica são utilizados exercícios de:

- Segmentação (por exemplo, lua→l-u-a);
- Reconstrução (por exemplo, l-u-a→lua);
- Manipulação de fonemas, tais como
 - Encontrar palavras que comecem pelo mesmo fonema inicial ([l] – lavar, ladrar),
 - Pronunciar uma palavra, retirando-lhe o fonema inicial (lua sem [l] – ua) ou final (lua sem [a] – lu).

Nas nossas sessões de intervenção didática fizemos atividades de segmentação e de manipulação de unidades fonológicas e de segmentação e reconstrução silábica (cf. Capítulo 3 – Metodologia de investigação).

Capítulo 2 – Rimas e consciência fonológica

2.1. Conceito de rima

A rima pode ser encarada a partir de duas perspectivas: i) como constituinte silábico, dita *rima fonológica*; ii) enquanto semelhança de sons entre palavras, dita *rima poética*.

Relembramos que, segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos* (Xavier & Mateus, 1990, p. 325), a *rima fonológica* é uma "*unidade da fonologia métrica que é um constituinte silábico formado pelo núcleo (obrigatório) e pela coda (não obrigatório) de uma sílaba.*"

Como também já referimos, a "rima fonológica" pode ser:

- *Não ramificada*, quando só é constituída pelo núcleo (como acontece, por exemplo, em *gato*);

- *Ramificada*, quando inclui núcleo e coda (como acontece, por exemplo, em *mar*).

Na linguagem corrente, a rima é associada à poesia.

Neste sentido, corresponde a uma "*identidade ou semelhança de sons em lugares determinados dos versos*" (Cunha e Cintra, 2005, p. 691). Por outras palavras, a *rima poética* é "*uma coincidência de sons e não de letras*" (Cunha e Cintra (2005, p. 692).

Por sua vez, Sim-Sim (2010, p. 235) considera que "*rimar implica reconhecer que duas palavras terminam com o mesmo som*". Desta forma, a identificação de rimas é feita a partir do som dos fonemas incluídos nas palavras que rimam e não da semelhança entre grafemas, logo baseia-se na audição e não na visão (cf. Ferreira, 2014).

Para Cunha e Cintra (2005), a *rima poética* pode ser classificada quanto:

- À correspondência dos sons, podendo ser

- *Soante/consoante/perfeita*, quando a correspondência dos sons é completa (como acontece, por exemplo, entre *João* e *balão*),
- *Toante/assonante/imperfeita*, quando há apenas correspondência entre a vogal tónica ou as vogais a partir dela (como acontece, por exemplo, entre *bailarina* e *rapariga*);

- À posição do acento tónico, podendo ser

- *Aguda* ou *masculina*, quando o acento tônico está na última sílaba (como acontece, por exemplo, entre *valor* e *calor*),
 - *Grave* ou *feminina*, quando o acento tônico ocorre na penúltima sílaba (como acontece, por exemplo, entre *santa* e *canta*),
 - *Esdrúxula*, quando o acento tônico ocorre na antepenúltima sílaba (como acontece, por exemplo, entre *fábula* e *fábrica*);
- À classe gramatical das palavras que rimam, podendo ser
- *Rica*, quando as palavras que rimam são de classe gramatical diferente (como acontece, por exemplo, entre o substantivo *calma* e a forma verbal *salva*);
 - *Pobres*, quando as palavras que rimam são da mesma classe gramatical (como acontece, por exemplo, entre *alegremente* e *tristemente*, que são ambos advérbios de modo).

2.2. Sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica

Para desenvolver a consciência fonológica, pode-se trabalhar também a *rima poética*. Tal acontece, porque estas rimas são identificadas apenas através do som, pelo que dirigem a atenção das crianças para as semelhanças e as diferenças entre os sons integrados em palavras. Além disso, levam-nas a segmentar as palavras em diferentes unidades de som.

Sim-Sim (2010) afirma que o uso das *rimas poéticas* contribui mais propriamente para o desenvolvimento da *consciência silábica*.

Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) consideram que a maioria das crianças tem muita facilidade em reconhecer rimas nas palavras.

2.3. Rimas e “casos de leitura”

Os “casos de leitura” referem-se a situações em que:

- O mesmo grafema pode representar sons diferentes; por exemplo, na língua portuguesa, temos o uso da letra *c* com o valor de [k] (*cão*) e de [s] (*cereja*);

- O mesmo som pode ser representado por grafemas diferentes, como acontece, por exemplo, com o som [ʒ] em palavras como *jeitoso* e *longe*.

No nosso estudo, relacionamos as rimas com “casos de leitura”. Por outras palavras, utilizámo-las como recurso didático para explorar questões fonémicas da língua (através da análise de semelhanças e diferenças entre palavras que rimavam) e da correspondência grafema-fonema, de que os referidos “casos de leitura” fazem parte.

2.4. Estratégias didáticas de abordagem das rimas e desenvolvimento da consciência fonológica

As rimas podem ser utilizadas em diferentes atividades, para promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como as crianças aderem muito facilmente a atividades com carácter lúdico, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico pode recorrer a jogos implicando a identificação ou criação de rimas.

Viana (2006, p. 7) corrobora esta ideia afirmando que *“os jogos de linguagem (e de análise da língua) são óptimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo.”*

Pode-se começar por atividades que levem ao reconhecimento de rimas, tais como, por exemplo:

- Ler várias poesias, canções e versos com rimas, fazendo-o devagar e sublinhando as rimas;
- Pedir para todas as crianças repetirem ao mesmo tempo, verso a verso;
- Ler baixo e alto as palavras que rimam e vice-versa.

Pode-se depois passar para uma fase de exploração de rimas (Adams *et al.*, 2006; Freitas *et al.*, 2007; Lourenço & Sá, 2015), em que podem ser usados jogos, tais como o que a seguir apresentamos:

- A professora seleciona um texto com várias palavras que rimam e escolhe uma palavra;

- Enquanto a professora lê o texto em voz alta, os alunos levantam o braço, quando ouvirem uma palavra que consideram que rima com a escolhida, o que exige muita atenção;

- Em conjunto, verifica-se se as palavras indicadas pelos alunos rimam realmente com a indicada pela professora;

- O jogo continua até todo o texto ter sido lido e todas as palavras que rimam terem sido identificadas.

Apresentamos agora alguns exemplos de atividades que implicam uma atitude analítica perante a rima:

- A professora dá uma palavra e pede aos alunos para pensarem noutras que rimem com ela;

- As crianças poderão ouvir uma canção com rimas e cantá-la; depois identificam as palavras que rimam e qual a parte que rima em cada uma delas; de seguida, deverão sugerir frases para adicionar ao refrão, contendo palavras que rimam.

Terminamos com alguns exemplos de atividades em que as rimas aparecem associadas ao tratamento de casos de leitura, que também suscitam dificuldades de natureza ortográfica:

- Pedir aos alunos para identificarem palavras que rimam entre si num texto com casos de leitura; depois de as identificarem, devem lê-las em voz alta como forma de verificação;

- Discutir os casos de leitura com os alunos observando a semelhança de sons para grafemas diferentes e diferentes sons para grafemas iguais.

Nestas atividades, pode-se recorrer à exploração de textos em verso: histórias, canções, poesias, trava-línguas, lengalengas, provérbios, etc.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação adotada no nosso estudo, tendo em conta as questões de investigação formuladas e os objetivos de investigação definidos.

Apresentamos, igualmente, de forma breve, o contexto em que decorreu a nossa intervenção didática e procedemos à descrição das sessões, associando-lhe alguns comentários sobre a forma como decorreram.

3.1. Caracterização do estudo

Na nossa intervenção didática, de modo a responder às questões de investigação e a aferir o grau de consecução dos objetivos de investigação por nós formulados, recorremos a uma metodologia de natureza qualitativa: o estudo de caso.

Yin (citado por Meirinhos e Osório, 2010, p. 54) define estudo de caso como *"uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real"*.

Optamos por esta metodologia de investigação, porque considerámos que seria a que melhor se adequava ao nosso estudo, dado que:

- Se centrava num problema complexo e atual (concretamente, o desenvolvimento da consciência fonológica facilita aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita);
- Pretendíamos limitar a quantidade de dados recolhidos a analisar, devido ao pouco tempo disponível para a sua realização.

Os dados foram recolhidos durante as sessões da nossa intervenção didática a partir:

- Da observação direta (que deu origem a notas de campo);
- Dos trabalhos realizados pelos alunos no decurso das atividades que lhes propusemos.

Foram alvo de análise de conteúdo, complementada por estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

3.2. A intervenção didática

3.2.1. Contextualização

O nosso projeto foi desenvolvido numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Aveiro, situada na freguesia da Glória. Era uma escola pública, que fazia parte do Agrupamento de Escolas de Aveiro. Este abrangia dez estabelecimentos, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, em que estavam inscritos 2284 alunos.

O projeto foi implementado com uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos: 13 do género feminino e 8 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

Dela faziam parte três alunos com características distintas dos restantes: um menino sinalizado com o Síndrome do Espectro do Autismo e duas meninas à espera do resultado da análise psicológica feita, todos retidos no 2º ano. A estes alunos juntaram-se mais três, com dificuldades de aprendizagem. Todos trabalhavam numa sala à parte, durante o período da aula, acompanhados por uma professora coadjuvante, abordando conteúdos que tinham sido adequados às suas capacidades de aprendizagem.

O grupo com o qual foi implementado o projeto incluía alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Alguns tinham muitas dificuldades, que resultavam de não terem feito aprendizagens básicas em anos letivos anteriores. De um modo geral, não tinham hábitos de estudo, apresentavam dificuldades de concentração e pareciam ser pouco acompanhados em casa. Assim, trabalhamos ao nível do 2º e 3º ano de escolaridade.

3.2.2. Descrição da intervenção didática

Foi desenvolvida em cinco sessões, cujos planos e recursos didáticos apresentamos em anexo (cf. Anexos 1 e 2).

3.2.2.1. Primeira sessão

Começamos a sessão com a apresentação do livro *As pedrinhas da calçada*, de Filipe Gomes da Silva (cf. Anexo 2), cujo texto é apresentado em verso. Os alunos registaram, no

caderno diário, e a professora estagiária, no quadro, alguma informação sobre esta obra: o seu título e os nomes dos autores do texto e das ilustrações.

Seguidamente, a professora estagiária leu em voz alta o texto, que ia projetando. Os alunos foram registando no caderno as palavras/expressões cujo sentido não conheciam.

Depois, discutiu-se o sentido dessas palavras/expressões e foram feitos registos no quadro.

Seguiu-se um diálogo sobre o texto lido, orientado por algumas questões (ao mesmo tempo que a professora estagiária ia mostrando fotografias alusivas à calçada portuguesa): *De que fala a história? Qual era o problema das pedras da calçada? Quais foram as regras estabelecidas pelas pedrinhas? Que atitudes podemos nós tomar para não estragar/poluir a calçada? Já observaram a calçada de Aveiro? O que veem nela?*

Posteriormente, a professora estagiária pediu aos alunos para identificarem palavras que rimassem entre si numa parte do texto da obra (que releu em voz alta). Depois de as identificarem, deveriam lê-las em voz alta como forma de verificação. Desta forma, os alunos formaram listas de palavras do texto que rimavam entre si, sublinharam os elementos que rimavam e procuraram novas rimas para essas palavras.

Depois, foram discutidos os casos de leitura presentes no texto (representados pelas palavras *asseado, usado, centenas, longee jeitosos*). As conclusões foram registadas no caderno diário, juntamente com exemplos dados pelos alunos.

Para terminar os alunos resolveram individualmente uma ficha de trabalho sobre casos de leitura (cf. Anexo 2).

3.2.2.2. Segunda sessão

Começamos por projetar a letra da canção *Biquíni às bolinhas amarelas* (cf. Anexo 2), interpretada pelo grupo Onda Choque, pedindo aos alunos para registarem no caderno o respetivo título.

De seguida, alguns alunos leram em voz alta a letra da canção, que posteriormente foi ouvida. Durante a audição, os alunos foram desenhando, no caderno diário, o biquíni de que esta falava.

Depois, a professora estagiária iniciou um diálogo sobre a temática da canção (ouvindo-se novamente excertos da mesma, sempre que necessário). Este foi orientado por questões como: *Qual é o tema da canção? Onde é que se vendia o biquíni? Como era o biquíni? Qual era a intenção da menina ao comprar o biquíni? Quais seriam as características psicológicas da personagem que queria comprar o biquíni?*

De seguida, a letra foi novamente projetada, para os alunos identificarem palavras/expressões relacionadas com as férias do verão (campo lexical), que foram registadas no quadro (pela professora estagiária) e no caderno diário (pelos alunos).

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que identificassem, na letra da canção, novas palavras que rimassem e as acrescentassem às listas elaboradas na sessão anterior.

Por fim, foi realizado o jogo intitulado *Reciclagem de palavras/expressões*. Os alunos foram organizados em equipas, que, à vez, deviam procurar, na letra da canção explorada na aula, partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões. Cada vez que uma equipa encontrava um exemplo válido, ganhava um ponto. Os alunos gostaram muito de realizar esta atividade, talvez pelo seu carácter lúdico.

3.2.2.3. Terceira sessão

Nesta sessão, continuamos a explorar a canção da sessão anterior. Começamos por a relembrar, registando o seu título no quadro.

De seguida, foi pedido aos alunos que escrevessem letras alternativas para ela (cf. Anexo 3). Foram constituídos dois grupos, incluindo apenas rapazes, que deviam adaptar a letra da canção ao género masculino, e três, só com raparigas, que tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano.

Uma vez concluída esta tarefa, os grupos ensaiaram a canção com a nova letra e apresentaram-na à turma e aos professores.

É de salientar que os alunos tiveram bastantes dificuldades na elaboração da letra, nomeadamente no que dizia respeito à sua adaptação à situação proposta ao respetivo grupo.

3.2.2.4. Quarta e quinta sessão

Nestas sessões, exploramos a canção *O Natal já começou*, de Gonçalo Pratas e Inês Pupo (cf. Anexo 2).

Começamos por a ouvir e, de seguida, dialogamos sobre a sua letra, identificando o seu tema e discutindo a sua relação com o Natal, entre outros aspetos.

Posteriormente, exploramos algumas noções de versificação:

- Presença de estrofes;
- Existência de quadras (estrofes com quatro versos);
- Identificação de rimas;
- Esquema rimático, relativo à organização das rimas (neste caso, geralmente, entre dois versos que rimavam, havia um diferente).

Os alunos transcreveram para o seu caderno diário os registos que a professora estagiária foi fazendo no quadro.

Numa segunda parte da sessão, foi-lhes proposto que, em pares, escrevessem novas estrofes para a canção de Natal explorada. Estas deveriam seguir o modelo da letra explorada: tinham de se referir ao Natal, deveriam ter quatro versos e respeitar o seu esquema rimático. É de referir que estas indicações foram também usadas como critérios para a avaliação formativa das produções dos pares de alunos.

Posteriormente, cada par apresentou a(s) suas quadra(s) à turma(cf. Anexo 4), que foram avaliadas, tendo em conta os critérios já referidos. Avaliou-se igualmente a capacidade de trabalho colaborativo dos pares. Por cada parâmetro respeitado, o par ganhava uma estrela, podendo obter até cinco estrelas.

Por fim, os pares reuniram as novas quadras num livrinho, em que cada um dispunha de duas páginas: na primeira, escreveram a(s) sua(s) quadras e as rimas usadas e, na segunda, fizeram uma ilustração adequada ao que tinham escrito.

Capítulo 4 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

Dado o tema do nosso estudo, tivemos de analisar os dados recolhidos tendo em conta: i) a capacidade que os alunos revelavam de manipular sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema e 2) a sua competência para fazer uso dos conhecimentos adquiridos sobre a rima em diversas situações.

4.1. Manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema

No Quadro 1, apresentamos as palavras da letra da canção explorada na segunda sessão (palavra inicial), que os alunos utilizaram para formar novas palavras (palavra final), os elementos usados para construir cada palavra nova e a sua natureza:

	Palavra inicial	Palavra final	Elementos usados	Natureza do elemento
Sílabas	<u>A</u> ula Pre <u>pa</u> rar Bo <u>li</u> nh <u>a</u> s Bo <u>li</u> nh <u>a</u> <u>V</u> ist <u>a</u> s Pequ <u>en</u> ino <u>A</u> ma <u>re</u> las <u>L</u> o <u>ja</u> Sens <u>a</u> ç <u>ão</u> <u>M</u> eu	<u>P</u> aul <u>a</u> <u>P</u> ar <u>a</u> r <u>L</u> inh <u>a</u> s Estre <u>li</u> nh <u>a</u> <u>R</u> evist <u>a</u> s <u>M</u> en <u>i</u> no <u>M</u> ar <u>e</u> <u>J</u> aneth <u>C</u> anç <u>ão</u> <u>A</u> tenc <u>ão</u> <u>R</u> omeu	au.la pa.rar li.nhas li.nha vis.tas ni.no ma.ré ja ção meu	Sílabas

Constituintes silábicos + Sílabas	Amare <u>la</u>	B <u>e</u> la	-e.la	[ɛ] – Parte de sílaba [vogal (oral) de núcleo não ramificado] [le] – Sílaba
	Amare <u>las</u>	<u>E</u> las	-e.las	[ɛ] – Parte de sílaba [vogal (oral) de núcleo não ramificado] [le] – Sílaba (incluindo desinência do plural dos adjetivos)
	Pra <u>i</u> a	M <u>i</u> a	-i.a	[i] – Parte de sílaba [semivogal de um núcleo ramificado] [e] – Sílaba
	A <u>g</u> ora	Am <u>o</u> ra Do <u>r</u> a	-o.ra	[ɔ] – Parte de sílaba [vogal (oral) de núcleo não ramificado] [re] – Sílaba
	Num <u>a</u>	Esp <u>u</u> ma	-u.ma	[u] – parte de sílaba [vogal [oral] de núcleo não ramificado] [me] – Sílaba
	Qu <u>an</u> do Cheg <u>an</u> do	And <u>an</u> do Am <u>an</u> do	-an.do	[ẽ] – Parte de sílaba [vogal (nasal) de núcleo não ramificado] [du] – Sílaba
	Pra <u>ia</u>	Sa <u>i</u> a	-ai.a	[aj] – parte de sílaba [núcleo ramificado (ditongo oral)] [e] – Sílaba
Constituintes silábicos	For <u>or</u>	Cal <u>or</u>	-or	[or] – parte de sílaba [rima ramificada]
Fonemas	J <u>á</u>	L <u>á</u>	-á	[a] – Vogal oral
	F <u>im</u>	Joaqu <u>im</u>	-im	[ĩ] – Vogal nasal
	Lice <u>eu</u>	Morre <u>eu</u> <u>Eu</u>	-eu	[ew] – Ditongo oral
	Ver <u>ão</u>	An <u>ão</u> C <u>ão</u> Furac <u>ão</u> P <u>ão</u> Ver <u>ão</u> Gr <u>ão</u>	-ão	[ẽw̃] – Ditongo nasal
	Refr <u>ão</u>			
Outros casos	Bol <u>in</u> has	Pint <u>in</u> has	-inhas	Sufixo de diminutivo de nome

	<u>Pequenino</u>	<u>Lino</u>	-i.no	Sufixo de diminutivo de adjetivo
	<u>Numa</u>	<u>Uma</u>	-u.ma	Artigo indefinido feminino do singular
	<u>Neste</u>	<u>Este</u>	-es.te	Pronome demonstrativo variável na 3ª pessoa do singular
	<u>Preparar</u> <u>Começar</u> <u>Causar</u> <u>Dar</u>	<u>Rimar</u> <u>Cantar</u> <u>Dar</u> <u>Amar</u> <u>Casar</u>	-ar	Desinência dos verbos da 1ª conjugação
	<u>Às</u>	<u>Más</u>	-ás	[e] – Parte de sílaba [núcleo não ramificado (vogal oral)] ¹ [j] – s- desinência do plural

Quadro 1 – Palavras/expressões indicadas no jogo *Reciclagem de palavras/expressões* (sessão 2)

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise do desempenho dos alunos no jogo *Reciclagem de palavras/expressões*, tendo em conta o tipo de elementos que usaram para formar 41 novas palavras a partir de algumas das incluídas na letra da canção explorada:

Sílabas		Constituintes silábicos + Sílabas		Constituintes silábicos		Fonemas		Outros casos	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
11	26,82	9	21,95	1	2,43	10	24,40	10	24,40

Quadro 2 – Desempenho em manipulação de elementos de palavras (sessão 2)

A leitura dos dois quadros apresentados revela que os alunos trabalhavam sobretudo ao nível da sílaba e dos constituintes silábicos, sendo isso visível nas percentagens associadas a essas duas categorias: juntas perfazem mais de metade das ocorrências (51,2%). É ainda de referir que a manipulação de sílabas (26,82%) está praticamente ao mesmo nível da manipulação de constituintes silábicos e sílabas combinados (21,95%) e dos fonemas (24,4%). Por comparação, a manipulação de constituintes silábicos isolados é muito reduzida (2,43%).

¹ Esta palavra é constituída por uma só sílaba, que tem um ataque vazio.

No Quadro 1, classificamos os elementos da palavra dada (*palavra inicial*) que os alunos usaram para formar uma nova palavra (*palavra final*), quanto à sua natureza (*sílabas*, *constituente silábica* e *fonema* – incluindo vogais e ditongos, orais e nasais).

Constatamos que, nos casos em que os alunos usaram um constituinte silábico combinado com uma sílaba completa:

- Tiveram de segmentar a palavra fazendo uso da consciência silábica e intrassilábica;
- Recorreram a constituintes silábicas de naturezas variadas
 - Vogal de núcleo não ramificado (*amarela* → *bela*),
 - Semivogal de um núcleo ramificado (*praia* → *mia*),
 - Núcleoramificado (*praia* → *saia*).

É ainda de salientar que encontramos um número considerável de casos (10, correspondendo a 24,4%), em que os alunos se apoiaram em constituintes de índole gramatical (morfemas), para formar novas palavras a partir das palavras dadas.

Em suma, verificamos que estes alunos revelavam bastante desenvolvimento da consciência silábica, intrassilábica e fonémica.

As suas dificuldades pareciam estar ligadas às regras que regem a correspondência grafema-fonema na língua portuguesa. Esta observação é corroborada pelos erros ortográficos que eles cometiam: apresentavam bastantes problemas relacionados com os “casos de leitura”.

Durante o diálogo sobre os “casos de leitura” presentes no texto do álbum explorado na primeira sessão, os alunos conseguiram – com alguma facilidade – identificar as convenções que os regem e dar alguns exemplos para o uso de cada uma delas, que passamos a apresentar:

- A letra *s* entre vogais tem o som [z]: *casarão, casa, mesa, casota, casaco, asa, visão, vesícula*;
- Para obter o som [s] entre vogais, devo escrever *ss*: *massa, essa, assada, vassoura*;
- No início das palavras, a letra *s* corresponde sempre ao som [s]: *sapo, santo, Sara, sopa, sentido, sortudo, seara, sabão, sangue*;
- A letra *g* antes das vogais *e* e *i* representa o som [ʒ]: *gelado, girafa, gelo, gengiva, gema, gira, Egito, gelatina*;

- Para representar o som [g] antes das vogais *e* e *i*, devo escrever *gu*: *Guilherme*, *guizo*, *guitarra*, *guerra*.

Depois deste diálogo, resolveram uma ficha de trabalho (cf. Anexo 2), que implicava o recurso à consciência fonológica ao nível da sílaba (exercício sobre divisão, reconstrução e manipulação de sílabas em palavras) e da correspondência grafema-fonema (“casos de leitura”).

No primeiro exercício acima referido, tinham de dividir cada palavra dada em sílabas e eliminar a última, a fim de obter uma nova palavra. Por exemplo, para a palavra *girassol*, a divisão silábica daria *gi-ra-ssol* e, eliminando a última sílaba, obtinha-se *gi-ra*, que corresponde a nova uma palavra (*gira*).

No exercício sobre casos de leitura, deveriam completar várias palavras dadas, usando *s* ou *ss*: por exemplo, *passadeira*, *ginásio*, *soco*.

No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise do desempenho dos alunos no primeiro exercício:

Atividade	Respostas corretas		Respostas incorretas	
	Nº	%	Nº	%
Divisão silábica	14	93,3	1	6,7
Reconstrução silábica	15	100	0	0
Manipulação silábica	15	100	0	0

Quadro 3 – Desempenho em identificação e manipulação de sílabas (sessão 1)

Analisando os resultados, verificamos que os alunos não tiveram dificuldade ao nível da identificação e manipulação de sílabas. Apenas um aluno errou na divisão silábica da palavra *girassol* (que dividiu em *gira-ssol*, pelo que só identificou duas sílabas em vez de três). Assim, podemos concluir que, de um modo geral, estes alunos apresentavam um bom desenvolvimento da consciência silábica.

No Quadro 4, apresentamos os erros cometidos pelos alunos no exercício sobre casos de leitura:

Erros	Nº de alunos que errou	Porcentagem (%)
Colocaram <u>s</u> em vez de <u>ss</u>	7	46,7
Colocaram <u>ss</u> em vez de <u>s</u>	8	53,3
	15	100

Quadro 4 – Desempenho em correspondência grafema-fonema (“casos de leitura”) (sessão 1)

A leitura do quadro revela-nos que praticamente metade dos alunos errou nas duas partes do exercício sobre “casos de leitura”.

Estes resultados não nos surpreendem, porque, durante o diálogo sobre os “casos de leitura”, na primeira sessão, constatamos que os alunos tinham tido bastante dificuldade em identificar as regras que os regem, apesar de terem conseguido dar alguns exemplos.

Pensamos que estas falhas no desempenho poderiam – pelo menos em parte – estar relacionadas com a falta de atenção dos alunos durante a resolução da ficha. Mas não temos dúvidas de que indicavam dificuldades na correspondência grafema-fonema.

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise dos erros relativos a “casos de leitura” identificados nas letras alternativas que os alunos escreveram (em pequenos grupos) para a canção explorada na terceira sessão.

	Erros na correspondência grafema-fonema (casos de leitura)
Grupo 1	-----
Grupo 2	O texto produzido não apresenta erros ortográficos relativos a casos de leitura
Grupo 3	O texto produzido não apresenta erros ortográficos relativos a casos de leitura
Grupo 4	O texto produzido não apresenta erros ortográficos relativos a casos de leitura
Grupo 5	<i>Jonbo</i> <i>Semitério</i>

Quadro 5 – Desempenho em correspondência grafema-fonema (“casos de leitura”) (sessão 3)

A leitura do quadro revela que o Grupo 1 não realizou a atividade proposta. Tal aconteceu, porque os alunos se mostraram indisciplinados e não conseguiram organizar-se para fazer o trabalho solicitado.

Os restantes grupos escreveram textos que não incluíam erros ortográficos relativos a “casos de leitura”.

Constituiu exceção o Grupo 5, que escreveu *jonbo* em vez de *jumbo* e *semitério* em vez de *cemitério*. No primeiro erro, está envolvido o seguinte caso de leitura: antes da letra *p* e *b* escreve-se *m* e não *n*. No segundo erro: a letra *c* junto do *e* e do *i* tem o som [s].

Pensamos que os alunos não terão cometido mais erros ortográficos desta natureza, porque o trabalho foi realizado em grupo e, apesar de só um elemento escrever, os outros poderão ter ajudado nessa tarefa. Além disso, na primeira sessão trabalhámos com eles alguns “casos de leitura”.

4.2. Rimas

Os alunos tiveram dificuldade em identificar algumas rimas presentes no texto do álbum *As pedrinhas da calçada*, explorado na primeira sessão. Por um lado, não conseguiram identificar todas as palavras que rimavam. Por outro, às vezes, indicavam palavras que não rimavam. Mas, ao dizerem-nas em voz alta, acabavam por reconhecer que tinham errado. Pensamos que algumas destas falhas podem ter derivado de uma certa falta de atenção durante a realização da atividade, mas reconhecemos que os alunos tinham dificuldades na correspondência grafema-fonema.

No Quadro 6, apresentamos as rimas identificadas pelos alunos dentre as que figuravam no texto do álbum e outras sugeridas por eles:

Rimas	-enas	-ade	-ais	-ados	-entas	-ente	-ão
Palavras identificadas	<u>Centenas</u>	<u>Cidade</u>	<u>Mais</u>	<u>Bordados</u>	<u>Lentas</u>	<u>Repente</u>	<u>Opinião</u>
	<u>Apenas</u>	<u>Velocidade</u>	<u>Iguais</u>	<u>Bocados</u>	<u>Pachorrentas</u>	<u>Frente</u>	<u>Chão</u>
	<u>Pequenas</u>	<u>Sinceridade</u>	<u>País</u>	<u>Calçados</u>		<u>Conveniente</u>	<u>Cão</u>
		<u>Unidade</u>	<u>Casais</u>			<u>Quente</u>	<u>João</u>
			<u>Nasais</u>			<u>Suficiente</u>	<u>Pão</u>
						<u>Carente</u>	<u>Feijão</u>
						<u>Cadente</u>	<u>Reunião</u>
						<u>Pente</u>	<u>Limão</u>
						<u>Dente</u>	<u>Melão</u>
							<u>Balão</u>
							<u>Papelão</u>
							<u>Mão</u>
							<u>Furacão</u>

Quadro 6 – Desempenho em identificação e manipulação de rimas(sessão 1)

A leitura deste quadro revela-nos que:

- As rimas identificadas e sugeridas eram todas perfeitas;
- Predominam as palavras terminadas em –ão – [ẽw] –, o que se pode dever ao facto de se tratar de um ditongo nasal de uso frequente em Português.

Durante a realização da atividade, constatamos que os alunos, muitas vezes, necessitavam de dizer em voz alta as palavras, para verificarem se rimavam. Pensamos que tal se deve, por um lado, a uma certa falta de atenção e concentração, e, por outro, a problemas de desenvolvimento da consciência fonológica relacionados com a correspondência grafema-fonema.

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise das rimas usadas pelos alunos nas letras alternativas que escreveram (em pequenos grupos) para a canção explorada na terceira sessão (cf. Anexo 5).

	Inclusão de rimas	Natureza das rimas apresentadas
Grupo 1	Não realizou a atividade	-----
Grupo 2	Sim	Rima perfeita: <i>Castanho</i> <i>Estranho</i>
Grupo 3	Não	
Grupo 4	Não	
Grupo 5	Não	

Quadro 7 – Desempenho em identificação e manipulação de rimas (sessão 3)

A leitura do quadro revela que só um grupo incluiu rimas na sua letra. Esta era composta por uma quadra e um dístico e apresentava uma única rima: *castanho-estranho*. Trata-se de uma rima perfeita, pois existe uma correspondência total de sons.

Pensamos que os restantes grupos não usaram rimas, porque não perceberam bem as instruções dadas, que exigiam o seu uso, ou por dificuldade na aplicação de rimas na escrita da letra em verso.

Também é de notar o uso exclusivo de rimas perfeitas, provavelmente devido ao facto de estas serem mais fáceis de identificar por causa da correspondência perfeita dos sons.

Nas duas últimas sessões da nossa intervenção, foi pedido aos alunos que, em pares, escrevessem novas estrofes para a letra de uma canção alusiva ao Natal, explorada

na aula. Recordamos quetinhām sido estipuladas algumas regras, que se referiam a aspetos de versificação: as estrofes deveriam ser quadras e os versos tinham de rimar e ainda de respeitar o esquema rimático seguido na letra da canção.

No quadro abaixo apresentado, figuram os resultados da análise das quadras produzidas pelos alunos (cf. Anexo 5):

Versos			Estrofe		
Quantidade de versos escritos	Nº de pares	%	Quantidade de estrofes escritas	Nº de pares	%
7	1	14,3	2	4	57,2
8	2	28,5	3	1	14,3
9	1	14,3	4	2	28,5
12	1	14,3			
14	1	14,3			
16	1	14,3			

Quadro 8– Desempenho no uso de regras de versificação (sessão 4)

A leitura do quadro revela-nos que:

- Menos de metade dos pares (3, correspondendo a 42,9%) escreveu quantidades de versos que não são compatíveis com a produção de quadras (7, 9, 14);
- Todos os pares escreveram duas ou mais estrofes.

O quadro seguinte apresenta os resultados da análise relativa à cláusula do esquema rimático:

	Esquema rimático	
	Nº de pares	%
Respeitou sempre o esquema rimático	1	14,3
Respeitou o esquema rimático apenas nalgumas estrofes	4	57,2
Não respeitou o esquema rimático	2	28,5

Quadro 9 – Desempenho relativo ao esquema rimático (sessão 4)

A partir do quadro, observamos que:

- Só um par respeitou totalmente o esquema rimático da letra da canção;

- Dos restantes pares, quatro (correspondendo a 57,2%) respeitaram o esquema rimático apenas nalgumas estrofes e dois (correspondendo a 28,5%) não respeitaram o esquema rimático em nenhuma estrofe.

Por conseguinte, verifica-se que os alunos revelaram algumas dificuldades no domínio do esquema rimático. Apesar de terem primeiro estudado algumas noções de versificação, depois não conseguiram aplicá-las na proposta de trabalho. Mas parece-nos que, com mais treino, poderiam ter obtido melhores resultados.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da análise das estrofes escritas tendo em conta o uso de rimas:

Quantidade de rimas escritas	Nº de pares	%
0	1	14,3
1	1	14,3
2	1	14,3
3	2	28,5
4	1	14,3
5	1	14,3

Quadro 10 – Desempenho no uso de rimas (sessão 4)

A leitura do quadro revela-nos que a maioria dos pares (5, correspondendo a 85,7%) incluiu uma ou mais rimas nas suas estrofes, havendo apenas um par que não usou nenhuma.

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da análise das rimas usadas:

Rimas usadas												
-ar	-al	-os	-ão	-ais	-ente	-eira	-om	-antes	-ir	-is	-as	-ou
aproximar dançar pentear cear começar festejar nevar animar	natal especial natal internacional real especial	meninos pequeninos	animação coração	natais casais	gente diferente	lareira brincadeira	bom dom	fascinantes radiantes	abrir sorrir	nariz país	prendas amêndoas	chegou mandou

Quadro 21 – Rimas usadas pelos alunos nas quadras escritas (sessão 4)

Uma vez mais, verificamos que os alunos só conseguiram produzir rimas perfeitas, provavelmente por implicarem uma correspondência total de sons.

Se tivessem um maior desenvolvimento da consciência fonológica ao nível do fonema, certamente teriam também produzido rimas imperfeitas e identificado palavras que rimassem, mesmo quando não havia correspondência completa.

Comparando o desempenho dos alunos relativo à rima nas várias atividades, verificamos que:

- Na primeira, tiveram dificuldade em identificar algumas rimas presentes no texto do álbum *As pedrinhas da calçada*; indicaram palavras presentes no texto que não rimavam;

- Na segunda, só um grupo incluiu uma única rima na escrita de uma nova letra para a canção explorada; isto poderá ter acontecido, por não terem compreendido bem as instruções dadas, que exigiam o seu uso, ou por terem tido dificuldade na aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre a rima na escrita da letra em verso;

- Na terceira e última atividade, a maioria dos grupos incluiu uma ou mais rimas.

Assim, verificamos que os alunos registaram uma evolução positiva ao longo da intervenção didática, no que toca ao uso das rimas, visto que revelaram grandes dificuldades na primeira e na segunda atividades, sendo visível uma melhoria na terceira.

Os alunos apresentaram dificuldades relacionadas com as rimas nos dois poemas que escreveram, embora tivessem produzido mais rimas no segundo (talvez porque foi solicitado que o fizessem de uma forma mais explícita do que na atividade anterior).

Assim, podemos afirmar que eles revelaram mais dificuldade em utilizar palavras que rimassem na escrita do primeiro poema, sendo visível uma melhoria no segundo. Deste modo, podemos concluir que houve um pequeno progresso ao longo das sessões relativamente ao uso de rimas. Este poderá ter ocorrido, porque, ao explorarmos questões relacionadas com a consciência fonológica através das rimas, os alunos poderão ter desenvolvido a correspondência grafema-fonema, que facilitou a identificação e manipulação das unidades da língua.

Contudo, observamos que ainda persistiam algumas dificuldades a este nível. Estas poderiam estar relacionadas com o baixo desenvolvimento da consciência

fonológica dos alunos, nomeadamente ao nível do fonema e da correspondência grafema-fonema. Cremos que estas poderiam ser ultrapassadas nomeadamente com um trabalho sistemático em torno da rima.

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

Neste capítulo, apresentamos as conclusões do nosso estudo, procurando encontrar respostas possíveis para as nossas questões de investigação e determinar se conseguimos atingir os objetivos do projeto.

5.1. Conclusões

5.1.1. Relativas à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema- fonema

Tendo em conta:

- Os resultados da análise dos dados relativos à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema,

- A nossa primeira questão de investigação (*Que estratégias poderemos usar para desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?*),

- O nosso primeiro objetivo de investigação (*Desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico*),

podemos concluir que:

- O desempenho dos alunos na manipulação de sílabas estavamais ou menos ao mesmo nível que a manipulação de constituintes silábicos, embora revelassem algumas dificuldades; logo, a sua consciência silábica e intrassilábica encontravam-se bastante desenvolvidas, embora houvesse lacunas a ultrapassar;

- O mesmo acontecia relativamente à manipulação de fonemas;

- No que toca à correspondência grafema-fonema, apresentavam bastantes dificuldades.

Este facto é também corroborado pelos erros ortográficos que eles davam, cuja análise revelou que tinham dificuldades no uso das regras relacionadas com a representação de algumas correspondências grafema-fonema existentes na língua portuguesa (os ditos “casos de leitura”).

5.1.2. Relativas às rimas

Tendo em conta:

- Os resultados da análise dos dados relativos a este aspeto,
- A nossa segunda questão de investigação (*Será que a exploração de rimas pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas com a consciência fonológica?*).
- Ambos os objetivos de investigação formulados (*Desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico e Recorrer à identificação de rimas para trabalhar a correspondência grafema/fonema*),

podemos concluir que se registou um progresso no domínio das rimas e, consequentemente, no desenvolvimento da consciência fonológica.

Nas duas primeiras atividades, os alunos revelaram alguma dificuldade, tanto na identificação de rimas, como no seu uso na escrita de um poema. No entanto, na última atividade, a maioria revelou maior domínio das rimas, pois só um grupo é que não as incluiu no seu poema. Isto poderá dever-se ao facto de não terem apreendido bem noções relativas a este assunto, por estarem distraídos ou por terem surgido conflitos no interior do grupo.

Assim, podemos concluir que uma abordagem sistemática destes aspetos, apostando numa diversificação das estratégias, procurando encontrar as mais adequadas ao público em questão, poderá melhorar a compreensão e aumentar o sucesso na aprendizagem.

Parece-nos que as rimas foram uma importante ferramenta na nossa intervenção didática, que visava o desenvolvimento da consciência fonológica. De facto, são percebidas através do som e não através da escrita, o que levou os alunos a prestarem atenção aos fonemas e não à representação gráfica das palavras.

Além disso, identificarem palavras que rimavam e o que rimava nelas contribuiu para o desenvolvimento de vários tipos de consciência fonológica:

- Permitiu-lhes detetar as semelhanças e diferenças entre elas;
- Levou-os a segmentá-las em sílabas, constituintes silábicos ou fonemas;

- Chamou-lhes a atenção para correspondências grafema-fonema e, desta forma, desenvolveram mais os vários tipos de consciência fonológica.

5.2. Sugestões

Começaremos por apresentar algumas sugestões de carácter mais geral.

No nosso estudo, explorámos estas questões em três sessões, recorrendo a atividades lúdicas ou um pouco diferentes daquilo que costumavam fazer em sala de aula e verificámos que os alunos mostraram-se mais interessados e empenhados no tema que iríamos abordar.

Uma outra sugestão prende-se com os recursos usados na abordagem do tema. Na nossa intervenção didática, recorreremos a canções (apresentadas com vídeos) e a histórias (com leitura em voz alta e projeção das ilustrações). Pensamos que o formato em que se apresenta o tema é bastante importante, não só para cativar os alunos, mas também para melhor contextualizar o que o professor quer abordar.

5.2.1. Relativas à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema

Antes de mais, é essencial que o professor determine o domínio da consciência fonológica que os alunos detêm, de modo a tomar decisões mais fundamentadas sobre a forma como deve abordar os conceitos e a adequar as atividades ao público em questão.

Também para abordar conteúdos relativos à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema, o professor deve tentar recorrer a atividades em forma de jogo, para cativar os alunos, despertando o seu interesse pelo tema em discussão.

Uma estratégia que utilizamos e que consideramos ser muito útil foi a apresentação/leitura em voz alta dos poemas por eles produzidos. Notamos que, por um lado, era um incentivo para a sua produção e, por outro, ajudava-os a compreender melhor o seu texto, nomeadamente onde tinham falhado e onde

poderiam melhorar, para tentar ultrapassar as suas dificuldades ao nível da correspondência grafema-fonema.

Constatamos também que os alunos se sentiam mais motivados, quando, de algum modo, era atribuída uma classificação ao seu trabalho (nem que fosse sob a forma de estrelas).

5.2.2. Relativas às rimas

No nosso estudo, o trabalho com as rimas está intimamente ligado com a manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema.

Visto que a nossa intervenção era dirigida a uma turma do 3.º ano de escolaridade, optámos pela aplicação do conhecimento em relação às rimas, através da escrita de poemas com rimas.

Pensamos que, com alunos de outras idades –principalmente se forem mais novos –as atividades relacionadas com as rimas poderão ter um carácter ainda mais lúdico.

Uma outra sugestão prende-se com a melhoria dos poemas produzidos. Alguns dos alunos não incluíram rimas nos seus poemas, e, depois de os apresentarem aos colegas, compreenderam onde tinham falhado. Teria sido interessante dar-lhes a possibilidade de melhorar. Não pudemos fazê-lo, por falta de tempo.

5.3. Limitações do estudo

Durante as sessões da nossa intervenção, sentimos que o tempo limitado de que dispúnhamos para implementar a nossa intervenção didática e o mau comportamento dos alunos impuseram algumas limitações ao nosso estudo.

Se não fossem estas restrições, poderíamos ter trabalhado de forma mais gradual, sistemática e aprofundada as questões que exploramos.

5.4. Sugestões para outros estudos

No final do nosso estudo com alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos apresentar algumas ideias para o desenvolvimento de outros estudos.

Pensamos que seria importante explorar a consciência fonológica e as rimas do ponto de vista da oralidade, visto que, ao longo do nosso estudo, exploramos estas questões mais do ponto de vista escrita.

Parece-nos também que seria interessante conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada nos “casos de leitura”, cruzando o desenvolvimento da consciência fonológica com o da consciência ortográfica.

Bibliografia

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed (trad.)
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, V. D. F. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, V. D. F. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar*. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”; Série “Propostas”, nº 2 (pp. 10-25). Aveiro: UA Editora.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. (2005). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Ferreira, J. C. A. (2014). *Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, J. (2014). *Poesia e ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”; Série “Propostas”, nº 2 (pp. 146-166). Aveiro: UA Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Instituto Camões . *Convenções e Transcrição Fonética*. Consultado em janeiro, 26, 2016 em http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html
- Lourenço, M. & Sá, C. M. (2015). *Consciência fonológica: alguns conceitos, princípios e exemplos práticos*. Apresentação em PowerPoint. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*. Vol 2(2), 51-54
- Silva, A. C. (2008). *Bateria de provas fonológicas*. 2ª ed. Lisboa: ISPA.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Ed. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L. (2006). *As rimas e a consciência fonológica*. Conferência proferida no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos: Promovendo a competência leitora. Lisboa, 4, 5 e 6 de dezembro de 2006, Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Volume I. Lisboa: Cosmos.

ANEXOS

Anexo 1 – Planos das sessões da intervenção didática

Sessão 1

Áreas	Metas curriculares	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Português	<p>Oralidade</p> <p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>2. Identificar informação essencial.</p> <p>3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.</p> <p>2. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.</p> <p>2. Recontar, contar e descrever.</p> <p>3. Informar, explicar.</p>	<p><u>Manhã:</u></p> <p>A professora inicia a aula registando a data no quadro. De seguida, apresenta o livro a explorar e os alunos registam no caderno e a professora no quadro o título, o autor e a ilustradora.</p> <p>A professora estagiária lê em voz alta a história "As pedrinhas da calçada" de Filipe Gomes da Silva, acompanhada pela projeção do texto.</p> <p>Os alunos vão registando no caderno as palavras/expressões cujo sentido não conhecem.</p> <p>Após a leitura da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir o sentido das palavras que os alunos não conhecem e registo dos seus significados no quadro - Dialogar sobre o texto lido, orientado por algumas questões: <ul style="list-style-type: none"> • <i>De que fala a história?</i> • <i>Qual era o problema das pedras da calçada?</i> • <i>Quais foram as regras estabelecidas pelas pedrinhas?</i> • <i>Que atitudes podemos nós tomar para não estragar/poluir a calçada?</i> • <i>Já observaram a calçada de Aveiro? O que vêem?</i>(mostrar fotografias alusivas à calçada portuguesa) 	<p>Computador</p> <p>colunas</p> <p>Projektor</p> <p>quadro interativo</p> <p>quadro</p> <p>giz</p> <p>fichas (cf. anexo)</p> <p>cartazes</p> <p>marcadores</p>	9h00-12h30	<p>Avaliação formativa feita a partir da análise das respostas às atividades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de: - Fonemas; - Grafemas; - <p>Correspondência grafema/fonema</p>

	<p>Leitura e escrita</p> <p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <p>2. Descodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.</p> <p>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <p>4. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Indicar, para as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes</p>	<p>De seguida, a professora pede aos alunos para identificarem no texto da história (em verso) palavras que rimem entre si:</p> <ul style="list-style-type: none">- Rer uma parte da história em voz alta (professora estagiária)- Identificar rimas- Ler em separado as palavras que rimam- Elaborar listas de palavras que rimem- Registrar as palavras identificadas (ditadas pela professora), sublinhando os elementos que rimam- Procurar novas rimas para palavras do texto (Os alunos irão fazer este registo no caderno diário) <p>Exemplos de palavras que rimam no texto:</p> <table><tr><td>1ª quadra</td><td>empedrado/asseado/usado/estreado bordados/bocados iguais/mais longe</td></tr><tr><td>2ª quadra</td><td>centenas/apenas vistosos/jeitosos</td></tr><tr><td>3ª quadra</td><td>martelo/belo quadrados/lados</td></tr><tr><td>4ª quadra</td><td>...</td></tr></table> <p>Discutir com as crianças os casos de leitura presentes nas rimas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Asseado- Usado- Centenas	1ª quadra	empedrado/asseado/usado/estreado bordados/bocados iguais/mais longe	2ª quadra	centenas/apenas vistosos/jeitosos	3ª quadra	martelo/belo quadrados/lados	4ª quadra	...			
1ª quadra	empedrado/asseado/usado/estreado bordados/bocados iguais/mais longe												
2ª quadra	centenas/apenas vistosos/jeitosos												
3ª quadra	martelo/belo quadrados/lados												
4ª quadra	...												

	<p>possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p>3. Escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros.</p>	<p>- Longe - Jeitosos</p> <p>Registrar as seguintes conclusões no caderno diário, com exemplos dados pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A letra <i>s</i> entre vogais tem o som [z]: Exemplo: casa, ... • Para obter o som [s] entre vogais, devo escrever <i>ss</i>: Exemplo: massa, ... • No início das palavras, a letra <i>s</i> corresponde sempre ao som [s]: Exemplo: Sara, ... • A letra <i>g</i> antes das vogais <i>eei</i> representa o som [ʒ]: Exemplo: giz, gelado, ... • Para representar o som [g] antes das vogais <i>eei</i>, devo escrever <i>gu</i>: Exemplo: guizo, Guilherme, guerra, ... <p>Resolução da ficha individualmente (cf. anexo) e correção no quadro.</p>			
--	--	--	--	--	--

Sessão 2 e 3

Áreas	Metas curriculares	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Português	<p>Oralidade</p> <p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p>	<p><u>Manhã</u></p> <p>A professora inicia a aula registrando a data e o título da canção no quadro.</p> <p>De seguida, a professora projeta a letra da canção e solicita a alguns alunos a leitura da letra e, posteriormente, ouvem a canção <i>Biquíni às bolinhas amarelas</i> – Onda Choque (youtube).</p>	<p>Computador colunas projektor quadro interativo quadro giz manual</p>	<p>9h00-12h30</p>	<p>Avaliação formativa feita a partir da análise das respostas às atividades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de sílabas e fonemas;

	<p>2. Identificar informação essencial.</p> <p>3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.</p> <p>2. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.</p> <p>2. Recontar, contar e descrever.</p> <p>3. Informar, explicar.</p> <p>Leitura e escrita</p> <p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <p>2. Descodificar palavras com fluência</p>	<p>Durante a audição os alunos deverão ir desenhando o biquíni de que fala a canção.</p> <p>Após a audição da canção, a professora inicia um diálogo sobre a temática(ouvindo novamente um excerto, quando necessário):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o tema da canção? - Onde é que se vendia o biquíni? - Como era o biquíni? - Qual é a sua intenção ao comprar o biquíni? - Quais serão as características psicológicas da personagem que quer comprar o biquíni? <p>A professora projeta, novamente, a letra da canção para os alunos identificarem palavras/expressões relacionadas com as férias do verão (campo lexical) e registarem no quadro (professora estagiária) e no caderno diário (alunos).</p> <p>Depois, a professora pede aos alunos para na letra da canção identificarem e escreverem nos cartazes (construídos no dia anterior) novas palavras que rimem.</p> <p>Posteriormente, a professora explicará o seguinte jogo: Reciclagem de palavras/expressões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar os alunos em equipas (cada uma corresponde a uma fila) - À vez, as equipas irão: <ul style="list-style-type: none"> • Procurar na letra da canção partes de palavras/expressões que possam aparecer noutras palavras/expressões • Escrever numa cartolina uma frase em que se 			<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação de sílabas e fonemas; - Identificação de sílabas e fonemas; - Manipulação de sílabas e fonemas; - Correspondência grafema-fonema.
--	---	---	--	--	--

<p>crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.</p> <p>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <p>4. Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>14. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p>15. Redigir corretamente.</p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado.</p> <p>29. Compreender processos de formação de organização do léxico.</p>	<p>use a palavra/expressão que se encontrou [Cada vez que a equipa encontrar um exemplo válido, ganha um ponto.]</p> <table><tr><td>Fim</td><td>Fim-de-semana Delfim Fim do mundo</td></tr><tr><td>Dar nas vistas</td><td>Vistas (paisagem) Vistas (olhos) Entrevistas Ponto de vista</td></tr><tr><td>Surpresa</td><td>Presa (forma verbal, substantivo) Surreal</td></tr><tr><td>Biquíni</td><td>Monoquini Triquíni Bicicleta Binóculos Binário Aqui Quino</td></tr></table>	Fim	Fim-de-semana Delfim Fim do mundo	Dar nas vistas	Vistas (paisagem) Vistas (olhos) Entrevistas Ponto de vista	Surpresa	Presa (forma verbal, substantivo) Surreal	Biquíni	Monoquini Triquíni Bicicleta Binóculos Binário Aqui Quino			
	Fim	Fim-de-semana Delfim Fim do mundo										
Dar nas vistas	Vistas (paisagem) Vistas (olhos) Entrevistas Ponto de vista											
Surpresa	Presa (forma verbal, substantivo) Surreal											
Biquíni	Monoquini Triquíni Bicicleta Binóculos Binário Aqui Quino											
	<p>Numa segunda parte da aula a professora solicita a escrita de uma nova letra para esta canção (em grupos).</p> <p>- Organizar os alunos em grupos</p> <ul style="list-style-type: none">• Rapazes (7 alunos – 2 grupos) – adaptar a canção a eles• Raparigas (11 grupos – 3 grupos – adaptar a letra da canção, se possível, às outras estações do ano) <p>Ensaia a canção com a nova letra e apresentá-la à turma e aos professores.</p>											

Sessão 4 e 5

Áreas	Metas curriculares	Estratégias	Recursos	Duração	Avaliação
Português	<p>Oralidade</p> <p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>2. Identificar informação essencial.</p> <p>3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.</p> <p>2. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.</p> <p>2. Recontar, contar e descrever.</p> <p>3. Informar, explicar.</p>	<p>A professora inicia a aula registando a data no quadro. Os alunos ouvem a canção "O Natal já começou". De seguida, a professora inicia um diálogo sobre a letra da canção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionando-a com o Natal (ouvindo-se novamente excertos, quando necessário), orientado por várias questões: - <i>Qual é o tema da canção?</i> - <i>Segundo a sua letra, o que está relacionado com o Natal?</i> - <i>O que é que podemos aprender com a sua letra?</i> - Explorando noções de versificação <ul style="list-style-type: none"> • Presença de estrofes • Existência de quadras (= estrofes com 4 versos) • Identificação de rimas <p>Exemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantou/começou 2. Saber/viver 3. Montanhas/apanhas 4. Nariz/país 5. Gigantes/importantes 6. Escondido/ouvido <ul style="list-style-type: none"> • Identificação da organização das rimas (neste caso, geralmente entre 2 versos que rimam há 1 diferente) 	<p>Quadro giz computador quadro interativo projektor lápiz caderno</p>	<p>9h00-12h30</p>	<p>Avaliação feita a partir da análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos enunciados produzidos pelos alunos durante o diálogo; - Do registo relativo a noções de versificação elaborado coletivamente; - Das letras das novas quadras para a canção de Natal explorada.

	<p>Leitura e escrita</p> <p>14. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p>15. Redigir corretamente.</p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado.</p> <p>29. Compreender processos de formação de organização do léxico.</p> <p>Educação literária</p> <p>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <p>4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p>	<p>[Registar toda esta informação no quadro.]</p> <p>Apresentar uma proposta de trabalho aos alunos (a pares):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer quadras para a canção de Natal explorada (em pares) consultando a cartolina relativa à letra da canção elaborada na sessão anterior - Preparar a apresentação das suas quadras: <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se as estrofes têm 4 versos • Identificar as rimas nas suas quadras • Demonstrar que se respeitou o esquema rimático da letra da canção de Natal - Apresentar as quadras e as rimas à turma. - Reunir as novas quadras num livrinho (2 páginas para cada par): <ul style="list-style-type: none"> • Na 1ª – as quadras escritas pelo par (ilustradas pelos seus elementos) • Na 2ª – as rimas usadas 			
--	--	--	--	--	--

Anexo 2 – Recursos didáticos usados nas sessões

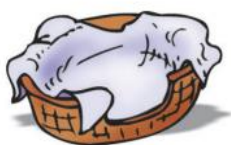
Ficha sobre “casos de leitura”

Escola EB1 de Santiago

Nome: _____ Data: _____

1. Coloca a cedilha nas palavras, quando for necessário.

cacador cerveja cimento açúcar moco cabecudo
carapuco melancia cebola certo aquecedor graca



cesta ou **sesta**?

100

sem ou **cem**?



passo ou **paço**?



cela ou **sela**?



conserto ou **concerto**?



assento ou **acento**?

3. Completa as palavras com S ou SS.

pa__adeira Ca__iano ma__a pê__ego Vane__a
pá__aro __ara giná__io pa__eio o__o
bú__ola va__o __opa ca__ota __oco

4. Completa a tabela de acordo com o exemplo.

Palavra	Separo as sílabas	Elimino a última sílaba	Obtenho uma nova palavra
Casota	Ca-so-ta	Ca-so	Caso
Passear			
	Ca-sa-rão		
girassol			
Sorriso			

5. Ditado de algumas frases.

Letra da canção "*Biquíni Às Bolinhas Amarelas*" - Onda Choc

O fim das aulas já lá vem chegando,
E as férias grandes já vão começar.
Pra dar nas vistas quando eu for à praia
Uma surpresa estou a preparar
(neste verão eu vou causar sensação)

(Refrão)
É um biquíni pequenino às bolinhas amarelas,
Que eu vi numa loja ao pé do liceu..
Biquíni pequenino às bolinhas amarelas,
Que eu vi numa loja e agora é meu.
(queres apostar o amarelo é que está a dar)

Quando eu passar bronzada na praia,
Desfilando como um manequim
Sei que os rapazes vão ter simpatia
E as raparigas inveja de mim.
(neste verão eu vou causar sensação)

(Refrão)
É um biquíni pequenino às bolinhas amarelas,
Que eu vi numa loja ao pé do liceu..
Biquíni pequenino às bolinhas amarelas,
Que eu vi numa loja e agora é meu.
(queres apostar o amarelo é que está a dar)

No fim do verão acabadas as férias,
Não te admires se a praia ficar

Cheinha de bolinhas amarelas
Que o amarelo é que está a dar
(neste verão eu vou causar sensação)

(Refrão)

É um biquíni pequenino às bolinhas amarelas,
Que eu vi numa loja ao pé do liceu..
Biquíni pequenino às bolinhas amarelas,
Que eu vi numa loja e agora é meu.

A receita do sucesso...não são laços nem fivelas,
É apenas um biquíni às bolinhas amarelas.

Letra da canção "*O Natal Já Começou*" - Galo Gordo

Dá-me uma estrela maior
O vento já levantou
Quero o calor do inverno
Que o natal já começou

Começou devagarinho
Quase sem ninguém saber
Na manhã em que acordei
E disse eu hoje quero viver

Subir às montanhas
Apanhar frio no nariz
Gritar não me apanhas
Ser rei do meu país (2X)
Está uma lua a crescer

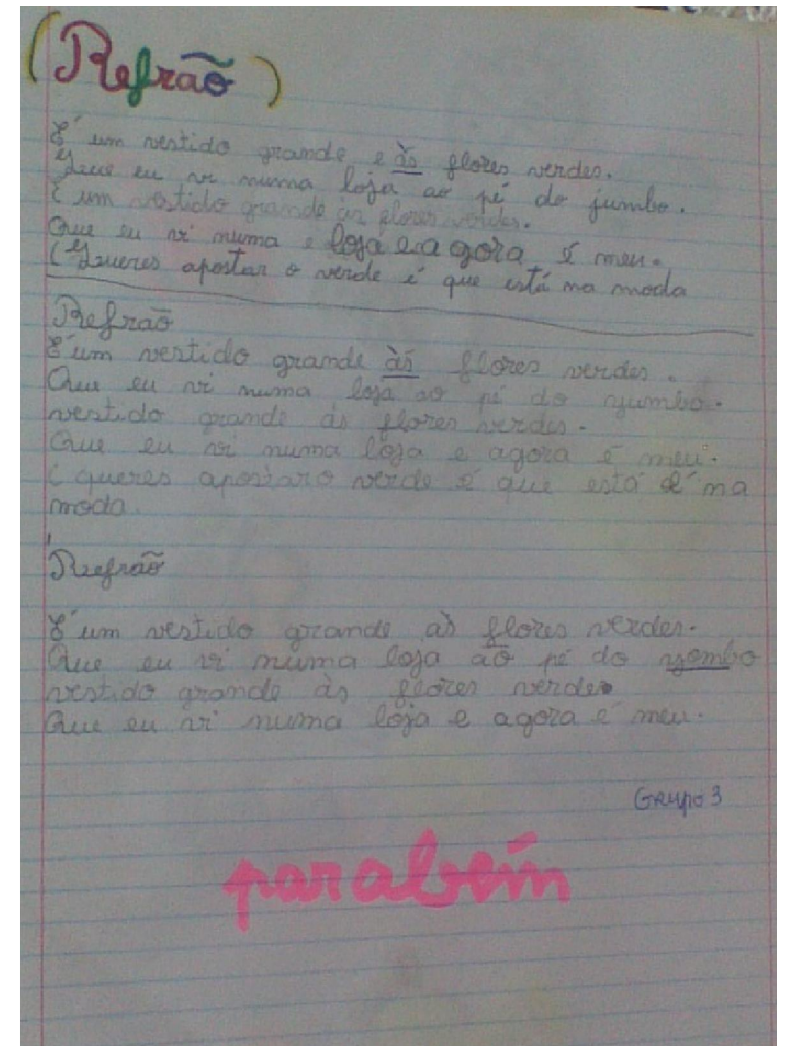
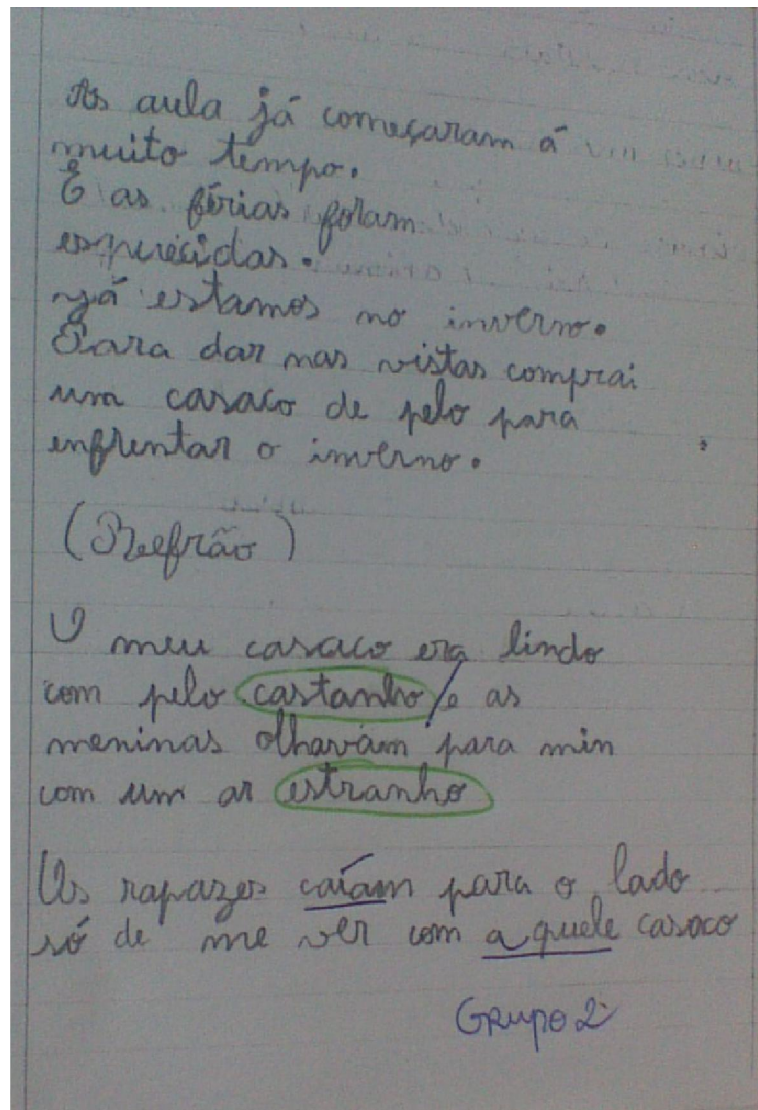
Como crescem os gigantes
E ajuda-me a perceber
As coisas mais importantes

Que o natal já está aqui
Já não quer mais estar escondido
Começou dentro de mim
A falar ao meu ouvido

Vai subir às montanhas
Apanhar frio no nariz
Gritar não me apanhas
És o rei do teu país (2X)

Subir às montanhas
Apanhar frio no nariz
Gritar não me apanhas
Ser rei do meu país (3X)

Anexo 3 – Letras alternativas para uma canção explorada na aula



Outono

(Repção)

É um cachoeirinho aos rapazes
vermelhos
Que eu vi no fofo ao pé da casa.
O cachoeirinho aos rapazes vermelhos
Que eu vi no fofo a água do meu
(queria apagar o vermelho e que está a
dar)

Quando eu passei por lá, em casa
Pensando como um peixe com grão
Lá que os rapazes não gostam

Grupo 4

Botões de vidro vermelhos

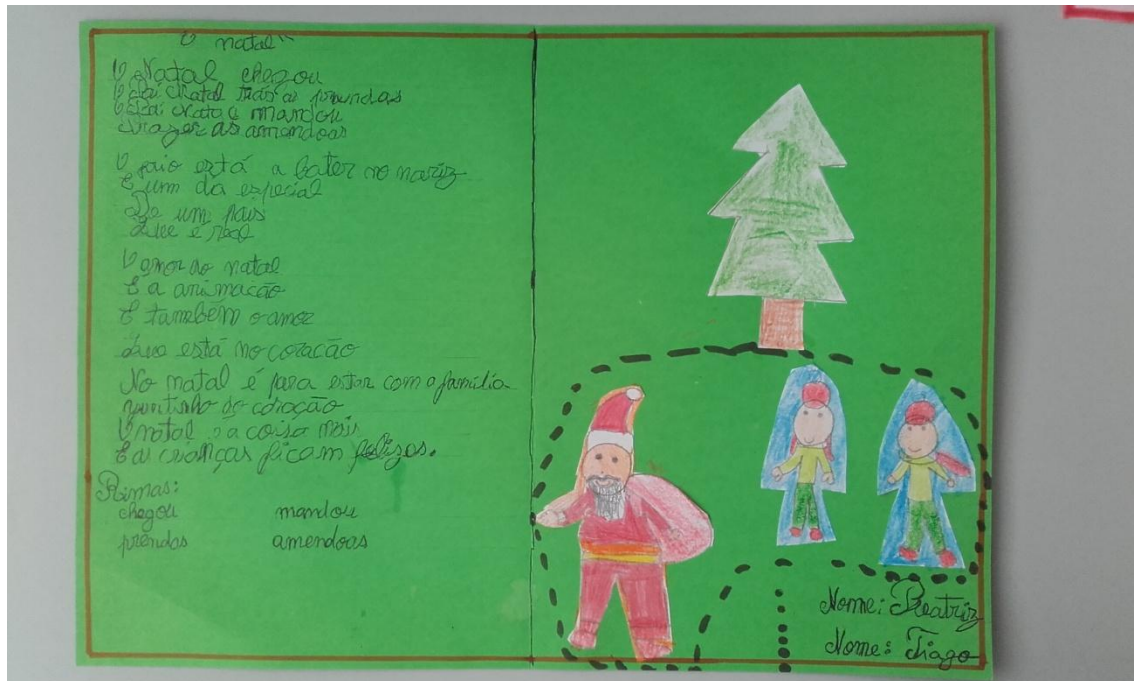
No fim das aulas o Felipe, Daniel e
o Tiago foram ao joalho comprar e criaram
um Botões de vidro

Lá os botões de vidro vermelhos
vermelhos.

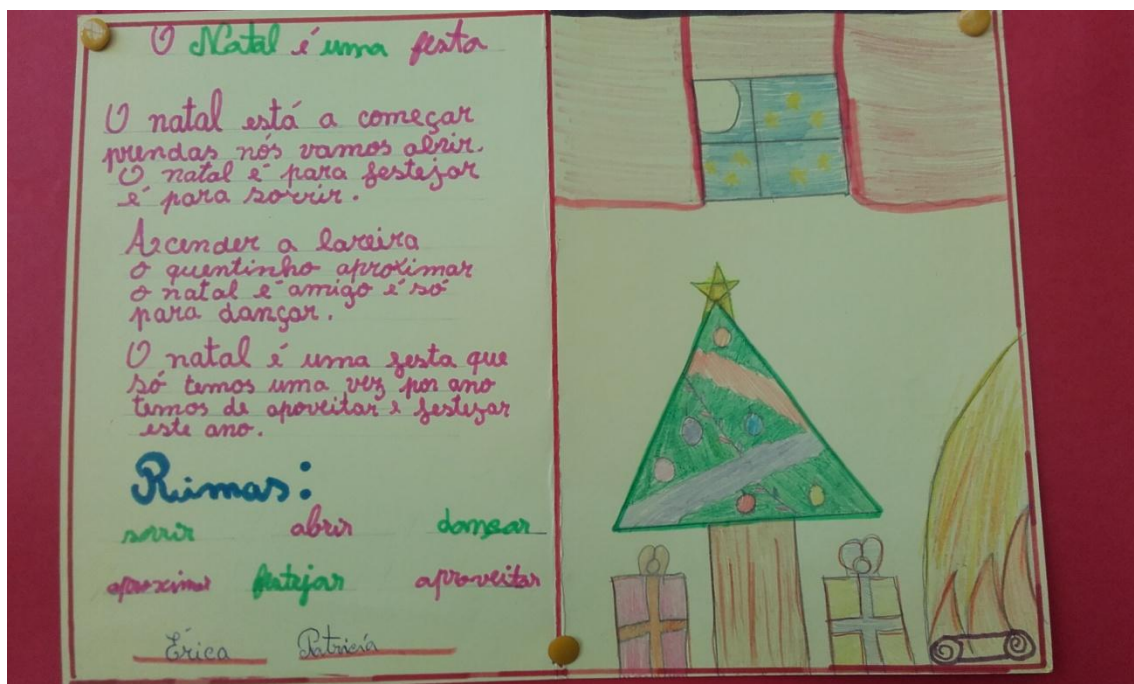
Eu vi um botão numa loja ao pé
do símbolo de avó de. Eu botava
tão veloz quise, que eu notar
de laço ao meu chinfrim.

Grupo 5

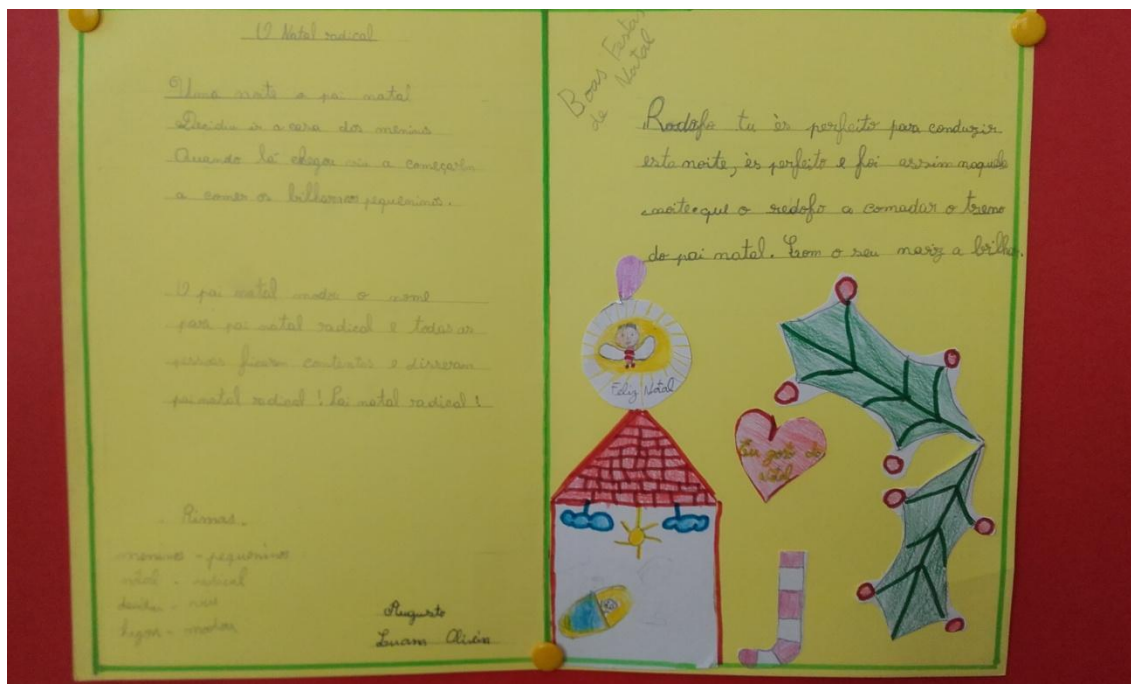
Anexo 4 – Novas quadras escritas pelos alunos para uma canção de Natal



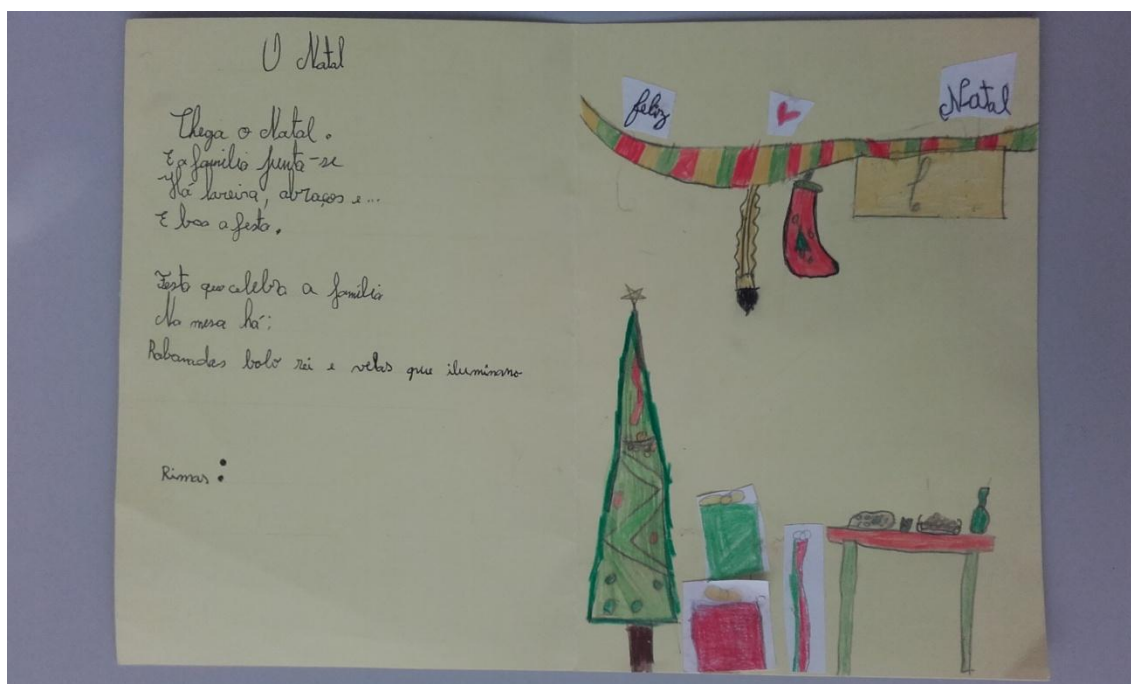
Grupo 1



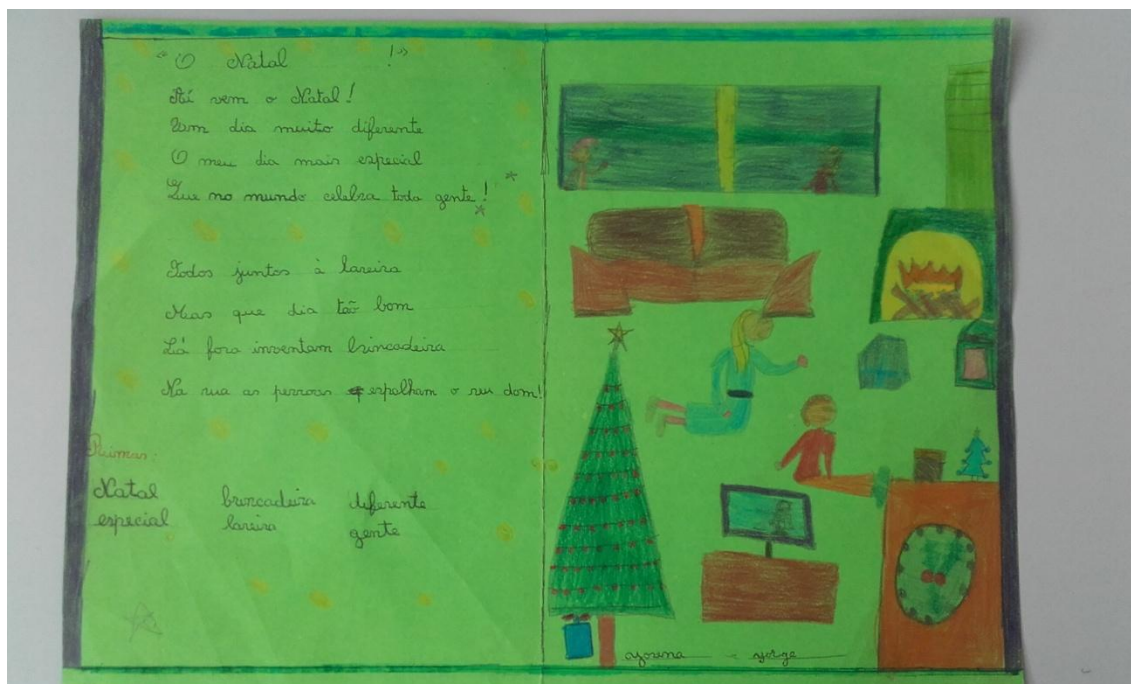
Grupo 2



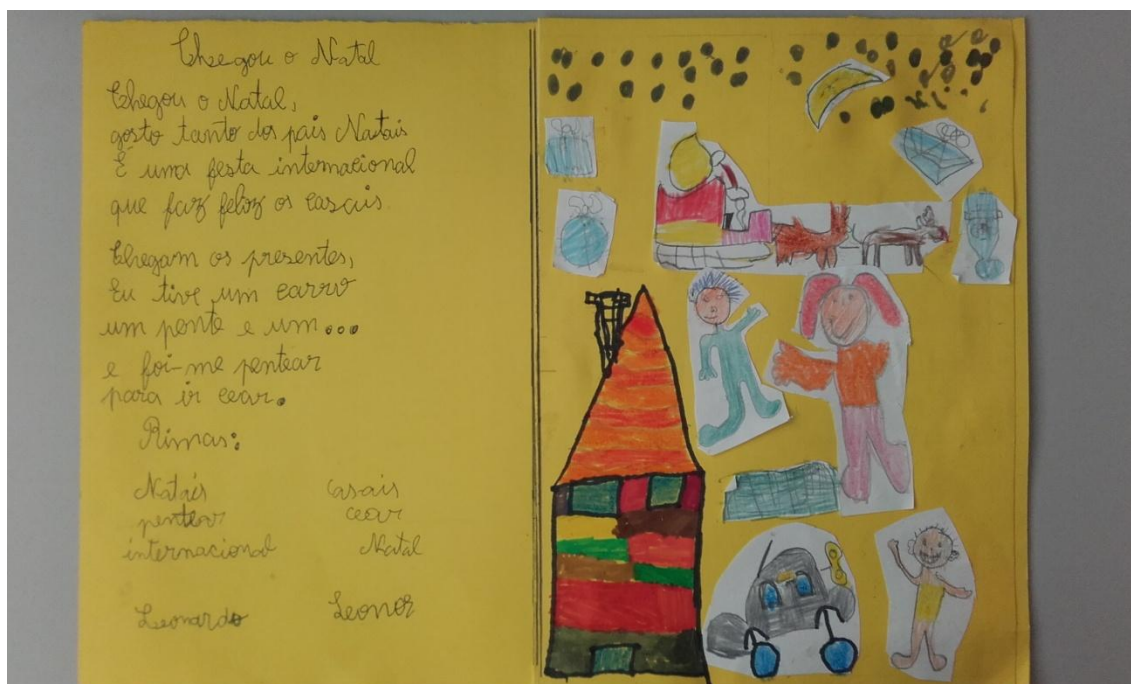
Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7

Anexo 5 - Análise por grupo das estrofes criadas para a canção de Natal

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 1			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº
Versificação (conhecimentos)	16	4	5	Respeita o esquema rimático definido nas três primeiras estrofes

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 2			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº
Versificação (conhecimentos)	12	3	3	Respeita o esquema na primeira estrofe

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 3			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº
Versificação (conhecimentos)	8	2	1	Respeita o esquema na primeira estrofe

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 4			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº
Versificação (conhecimentos)	7	2	0	Não respeita o esquema rimático

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 5			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº
Versificação (conhecimentos)	8	2	4	Respeita o esquema rimático

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 6			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº
Versificação (conhecimentos)	9	2	3	Respeita o esquema na primeira estrofe

	Criação de novas estrofes para o poema: Grupo 7			
	Versos	Estrofe	Rima	Esquema rimático
	Nº	Nº	Nº	Nº

Versificação (conhecimentos)	14	4	2	Não respeita o esquema rimático
---	----	---	---	------------------------------------